



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
CFORM/ MEC/ SEEDF

**A FERRAMENTA *GOOGLE* TRADUTOR NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA 8ª SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

LEILA DE SOUSA CARIOCA MARCOLINO PEREIRA

Brasília, novembro de 2015

LEILA DE SOUSA CARIOCA MARCOLINO PEREIRA

A FERRAMENTA *GOOGLE* TRADUTOR NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA 8ª SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Monografia apresentada ao
Curso de Especialização em
Letramentos e práticas
interdisciplinares nos Anos Finais
(6ª a 9ª série) como requisito
parcial para obtenção do título de
especialista em Letramentos e
práticas interdisciplinares.

Orientador: Profº. Dr. André Lúcio Bento

Brasília, novembro de 2015

A FERRAMENTA *GOOGLE* TRADUTOR NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA 8ª SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL

LEILA DE SOUSA CARIOCA MARCOLINO PEREIRA

Projeto aprovado em 5 de dezembro de 2015

Banca examinadora:

Orientador Dr. André Lúcio Bento

Dra. Priscila da Silva Santos

Msc. Cristiano de Souza Calisto

À minha mãe Francisca, aos meus filhos Leon e Rafaela e ao meu
esposo Rafael.

Agradeço aos professores, colaboradores e tutores dos módulos do curso de Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais por cederem seu tempo e seus conhecimentos para embasarem a elaboração deste trabalho.

Agradeço ao professor Dr. André Lúcio Bento por sua fantástica orientação, paciência e boa vontade.

Agradeço aos meus alunos por me permitirem aproximar, observar e participar da construção de sua aprendizagem.

RESUMO

Este trabalho relata a experiência do uso do *Google Tradutor* nas aulas de inglês com os alunos da oitava série D do Centro Educacional Gesner Teixeira. Com o advento das tecnologias de informação e comunicação, não há mais como ignorar a presença dos *smartphones* e da internet dentro das salas de aula. Ao invés de apoiar a proibição existente, escolheu-se usá-los a favor da aprendizagem. Com esse pensamento, esta pesquisa-ação objetivou aperfeiçoamento da língua inglesa por meio da melhora na leitura com o mecanismo de pronúncia, auxílio na aquisição de vocabulário e mais agilidade para o processo de tradução que, com dicionários impressos, às vezes demora mais que o horário das aulas. Ao longo do projeto, verificou-se que os alunos já demonstravam destreza com uso dessas tecnologias. Além disso, puderam tirar dúvidas e expor suas impressões fora do período de aula, através do *Whatsapp Messenger*, aplicativo para envio de mensagens instantâneas. Essas impressões, a propósito, são as de que os estudantes estão conscientes de que a ferramenta não é infalível e que funciona melhor analisando palavras e frases em vez de textos inteiros. A análise dos dados aponta, também, para a necessidade de trabalho interdisciplinar com língua portuguesa, visto que havia muitos desvios da norma culta e muita oralidade nos textos produzidos pelos alunos, o que, em alguns momentos, trouxe prejuízo para as traduções.

Palavras-chave: letramento, língua inglesa, tradução automática.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	4
2.1 Os multiletramentos	5
2.2 O Ensino de Língua Inglesa no anos finais do Ensino Fundamental ..	7
2.3 O <i>Google</i> Tradutor como ferramenta pedagógica	11
3. METODOLOGIA	16
3.1 Contexto da Pesquisa	18
3.2 Coleta de Dados.....	20
3.3 Análise de Dados	22
3.3.1 A experiência pedagógica com o Google Tradutor.....	26
3.3.2 A avaliação dos alunos através do <i>Whatsapp Messenger</i>	27
3.4 Resultados	30
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
5. BIBLIOGRAFIA	35

1. INTRODUÇÃO

O progresso das novas tecnologias e da internet alteraram a nossa sociedade, no modo de pensar, comunicar e obter informações. Essas mudanças se refletem diretamente no comportamento dos jovens e no processo de ensino-aprendizagem. Para participar deste novo mundo que se descortina, é preciso tomar posse dos multiletramentos.

Pode-se entender os multiletramentos como novas práticas de leitura e escrita, de modo a fazer uso social da leitura e escrita com competência. Essa nova maneira de encarar os letramentos exige que todos os envolvidos no processo, professores e alunos, desenvolvam habilidades e conhecimento de algumas informações para que consigam se capacitar rapidamente e se adequarem à modernidade.

Com o advento das tecnologias de informação e comunicação, há a necessidade, também, do letramento digital, que significa não apenas saber como utilizar as tecnologias digitais, mas entrar em contato com ela de maneira significativa, entendendo seus usos e possibilidades. Para isso, é necessário desenvolver a capacidade para localizar, filtrar e avaliar informações disponibilizadas eletronicamente.

No espaço escolar, contribuir com esse letramento significa facilitar o acesso às novas tecnologias, incentivar o pensamento crítico ao usá-las e transformá-las em instrumentos de leitura e escrita relacionadas às práticas educativas.

A escola deve desenvolver projetos que incentivem a leitura. Na escola, a leitura tem sido muitas vezes um objeto de ensino visto como forma de punição para os jovens. Para que este passe a ser um objeto efetivo de aprendizagem, é necessário que tenha sentido para o aluno e, de certa forma, corresponda a suas expectativas. É necessário, também, o envolvimento de toda comunidade escolar (LAJOLO, 2001, p.13).

A partir desse pensamento, os alunos do último ano do ensino fundamental do Centro Educacional Gesner Teixeira, que estão imersos na evolução tecnológica, aprendem um novo jeito de aprender, pautado nos seus interesses imediatos, de forma dinâmica, participativa, descentralizada da figura do professor e pela troca de informações entre si.

Independentemente do método escolhido, no ensino de língua inglesa, haverá a necessidade de uma ferramenta que faça a conexão com a língua estrangeira e seu correspondente em língua vernácula, para que exista real leitura. Para isto, propõe-se esta experiência pedagógica com a utilização da ferramenta digital *Google Tradutor*.

Nesse sentido, este estudo se justifica pela importância da tecnologia na aprendizagem, visto que os aprendizes estão cada vez mais adeptos ao uso de recursos tecnológicos digitais. Assim, a familiaridade digital desses indivíduos precisa ser levada em conta para que o ensino se torne mais agradável e parta da realidade deles.

O objetivo deste estudo é mostrar como a tradução pode ser usada de forma positiva, como um importante instrumento para o ensino de língua inglesa e com a agilidade que a modernidade exige. Para tanto, foram desenvolvidas atividades baseadas em produção de texto em língua materna e sua tradução, as quais levarão o aluno a perceber essa livre associação de significados e o potencial das línguas portuguesa e inglesa.

Ainda como metas, tentou-se oferecer uma maneira de utilizar os celulares e a internet em sala de aula de modo a produzir conhecimento, abrir canal para comunicação e interatividade e mediar aprendizagem significativa.

Ao invés de negar a tecnologia que está disponível, escolheu-se utilizá-la a favor da aprendizagem através da internet e este processo será relatado neste trabalho, que está organizado conforme a síntese a seguir:

- **Pressupostos Teóricos** - revisão teórica sobre o porquê de se aprender inglês, o conceito de multiletramentos, o ensino de língua inglesa e o uso do *Google Tradutor* como instrumento pedagógico com enfoque na contribuição dos autores Rojo (2012), Lima (2009), Kumaradivelu (2003), Dionísio (2006) e Perissé (2012).

- **Metodologia** - concepção, desenvolvimento, coleta, análise de dados, resultados, impressões da experiência pedagógica com o *Google Tradutor* e avaliação dos alunos, através do *Whatsapp Messenger*, da pesquisa-ação com abordagem qualitativa. Embasamento com estudos dos autores Moita Lopes (1996), Oliveira (2014) e Filho (2015).

Esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação e não focaliza exclusivamente a ação do professor. O foco é também na ação do aluno, na sua reflexão e conscientização sobre a prática do uso da internet em aula, bem como da professora-pesquisadora, visto que não costumava trabalhar com o computador e a internet em sala de aula.

Os educadores precisam tentar vários modos de uso e chegar ao melhor resultado para a aprendizagem. Se por um lado, a tecnologia serve de apoio às ações educacionais, por outro, o seu uso exagerado se torna um problema. A escola tem o dever de educar o cidadão, levando em conta as questões geopolíticas, ideológicas e funcionais para o ensino de língua inglesa, e exercer autoridade sem ser autoritária.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A prática pedagógica envolve, basicamente, três elementos: escola, professor e alunos. A escola, entre inúmeras outras responsabilidades, adota o livro didático e a política que norteará a docência. O professor é responsável pela escolha do(s) método(s), pelas atividades que leva para a sala de aula e por seu relacionamento com a escola e com a turma. Aos alunos cabe, principalmente, participarem das aulas, envolverem-se com a aprendizagem e seguirem suas vidas, como cidadãos produtivos e de bem na sociedade.

Além dessas, são muitas as variáveis que influenciam o resultado da aprendizagem. Não é intencional fazer generalizações, pois é um ato que se arrisca a estereotipar, entretanto, é possível perceber que o ensino de língua inglesa tem sido deixado nas poças da estagnação e que os estudantes têm saído do ensino fundamental sem a aprendizagem básica para prosseguimento de seus estudos.

A necessidade de aprender a língua inglesa tem se justificado por razões que vão além de obter nota para passar no bimestre. Vão desde prestígio social à real exigência de interagir com um mundo sem fronteiras. A aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente a língua inglesa, passa a ser imprescindível para que as pessoas possam lidar com essa veloz transformação e com esse crescente desenvolvimento.

Segundo Lima (2009), a

modernidade pode ser entendida como um processo de "compressão espaço-tempo", a superação da modernidade espacial e distância temporal e a modernidade tardia são caracterizadas por um processo de torção que é amplamente referido como "globalização"(HARVEY, 1990; GIDDENS, 1991, *apud* LIMA, 2009, p. 51).

O rápido processo de globalização tem exigido que as pessoas tenham acesso a bens culturais e científicos, ao mercado de trabalho, a outras formas de organização e entendimento de mundo e que se preparem para acompanhar a evolução deste mundo, que vem se desenvolvendo a passos largos e que tem alcançado um patamar de sofisticação nunca visto.

Ainda conforme Lima (2009), este progresso está permeado de leitura e escrita. E "os veículos para esta mediação textual estendido espaço-temporalmente são as novas mídias - rádio, televisão, e tecnologia da informação (FAIRCLOUGH, 1999, apud LIMA, 2009, p. 75).¹"

2.1 Os multiletramentos

As novas mídias e as novas tecnologias trouxeram à escola a necessidade de tomar a seu encargo os multiletramentos, em ascensão na sociedade contemporânea. Multiletramentos são as capacidades que o aluno tem a partir da leitura; não apenas a ciência de ler e escrever, mas de fazer uso social da leitura e da escrita com competência.

Atualmente, vários ramos da linguística têm recomendado que o gênero discursivo, enquanto uma prática social, deve orientar a ação pedagógica, privilegiando o contato real do estudante com a multiplicidade de textos produzidos e que circulam socialmente.

Neste sentido, o conceito de multiletramentos aduz a dois tipos de multiplicidade nas sociedades urbanas contemporâneas: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de estrutura dos textos pelos quais ela se comunica (ROJO, 2012).

No que tange à multiplicidade de culturas, há as produções culturais letradas em circulação social, com um conjunto de textos híbridos e várias semioses (imagens, sons, palavras e textos escritos), de diferentes campos (popular/de massa/erudito), distinguidos por um processo de escolha pessoal e política e de hibridizações de produções de diferentes preferências (ROJO, 2012).

Como afirma Lemke (2010),

o texto pode ou não formar a espinha organizadora de um trabalho multimidiático. O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes de poder ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam essas modalidades semióticas diferentes para

¹ Tradução da autora.

construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente (LEMKE *apud* ROJO, 2012, p. 20).

No que tange à multiplicidade de linguagens, há textos compostos por arranjos de frases e parágrafos (quando os tem), pela disposição das imagens, das cores, dos sons, das falas, dos vídeos, dos diagramas, dos organogramas, dos infográficos e etc. Com tantas possibilidades, são imprescindíveis novas ferramentas e novas práticas para a análise crítica do receptor e a produção de mais textos nestas e em outras linguagens.

Além da palavra escrita, uma enorme gama semiótica tem desempenhado importante papel constitutivo nos textos. Dionísio (2006), alerta para o fato de que a sociedade está cada vez mais visual, mostrando que os textos multimodais “são textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa” (DIONÍSIO, 2006, p. 160). Por isso, o conceito de multimodalidade torna-se essencial para analisar a correspondência entre texto escrito, imagens e outros elementos.

A imagem tem sido um elemento constitutivo da representação da realidade social e somente a leitura do texto verbal não é mais o bastante para a produção de sentidos. É preciso, portanto, novos letramentos que desenvolvam capacidades específicas de leitura de imagens e outras semioses.

A partir da constatação de uma crescente mudança nas formas de interação humana, influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico, Dionísio (2006) propõe, ainda, uma revisão do conceito de letramento, sugerindo o termo multiletramentos para designar a capacidade de atribuir e produzir sentidos a mensagens multimodais.

No entendimento da autora, uma pessoa letrada deve ser “capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2006, p. 131). Para isso defende um letramento plural que concilie o letramento imagético (signo visual) e o letramento da escrita (signo verbal).

De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), a multimodalidade “é uma característica de todos os gêneros textuais, já que se reúnem, no mínimo, dois modos de representação, como imagens e palavras, e palavras e tipografias” (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, p. 15).

Dessa forma, o empoderamento semiótico depende da compreensão das diferentes linguagens presentes em cada gênero. Ainda segundo os autores, os gêneros da escrita compõem um conjunto híbrido que combinam a linguagem escrita, imagens e gráficos, por isso são multimodais.

O que se espera, neste leque de possibilidades, é que os multiletramentos instiguem novas práticas de produção em novas ferramentas e a análise crítica do leitor, que, ao interagir, torna-se também produtor.

Aliás, a característica mais marcante destes novos textos e multiletramentos é a interatividade. Por sua própria constituição e funcionamento, os leitores não são mais apenas espectadores, mas perscrutadores e geradores de mais conteúdos.

2.2 O Ensino de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental

Redirecionando-se o foco para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, há três funções para o ensino deste componente curricular na escola pública, legal, social e cognitiva:

A primeira, de origem legal, é cumprir com o que o Ministério da Educação (MEC) determina por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). As orientações apresentadas pelos PCNs quanto às habilidades e competências que se objetivam alcançar no ensino de línguas estrangeiras modernas enfocam “a comunicação como ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação pessoal, acadêmica ou profissional” [...] (BRASIL, 1999, p. 132), mas nem sempre a carga horária é favorável para o componente curricular nas escolas públicas.

O tempo limitado não permite dar atenção igual a todas as habilidades linguísticas – falar, ouvir, escrever e ler – e, por esse motivo, os PCNs recomendam que a ênfase seja dada ao desenvolvimento da habilidade de leitura.

A segunda função é de cunho social, pois o desenvolvimento da leitura em língua estrangeira pode ajudar o estudante no processo de inserção cultural na

medida em que ele pode se tornar um cidadão mais consciente de si mesmo e dos outros.

O objetivo, neste quesito, é desenvolver a consciência das diferenças, levando à compreensão de que os conflitos e as contradições fazem parte das relações humanas, fazendo parte, portanto, da heterogeneidade social.

A terceira função cumpre a função de ajudar o estudante a se desenvolver cognitivamente, auxiliando-o na construção de conhecimentos. O aprendizado de leitura no componente curricular inglês pode contribuir para o desenvolvimento da competência de leitura em língua materna. Isso porque “os alunos entram em contato com estratégias de leitura e gêneros textuais diversos, elementos essenciais para desenvolvimento de conhecimento textual de um leitor.” (OLIVEIRA *apud* LIMA, 2009, p. 30)

Além disso, o professor pode contribuir para o conhecimento enciclopédico e cultural do estudante a partir da escolha dos textos a serem trabalhados em sala de aula. Desta forma, o trabalho com a leitura pode sim contribuir para que a aprendizagem de língua inglesa cumpra a função social de assistir, de alguma forma, a construção da cidadania do estudante.

Entretanto, para que isso aconteça, é necessário que a abordagem teórica seja sustentada por uma visão interacionista da linguagem. No momento em que vivemos, não há uma forma mais adequada de ensino da leitura do que aquela que vê o texto como “fenômeno discursivo criado por autor e leitor num processo de interação e construção de sentidos” (OLIVEIRA, 2009, p. 30).

Nesse sentido, a ênfase dada ao estudo do texto nas aulas de língua inglesa é de extrema importância, uma vez que, a partir desse estudo, a abrangência da língua é maior em virtude das possibilidades que o texto proporciona devido aos inúmeros tipos de gêneros textuais que podem ser trabalhados. Conforme Lima(1996),

o ensino de língua estrangeira deve ser organizado em torno do estudo do texto (textos de todos os tipos e gêneros, em seu sentido mais amplo e profundo, no nível do discurso, implicando conhecimento da noção dinâmica da textualidade e discursividade), uma vez que o texto faz girar todas as dimensões desse ensino:

lexical, gramatical, semântica, estética, política, cultural etc. (LIMA, 1996, p. 51).

A multiculturalidade da língua inglesa permite que se parta de qualquer realidade, de qualquer idade e de qualquer parte do Brasil (Moita Lopes, 1998) para a realidade dos estudantes. Depois de selecionar o conteúdo, é imprescindível que se deva ir além do quadro usado na sala de aula. Mais ainda, deve-se ir também além do material impresso em papel, seja livro didático, dicionário ou preparado pelo professor.

Nesse sentido, Leffa (2009) diz que “o mundo é dinâmico e multimidiático; é um mundo em movimento, visual e sonoro, todo ele perpassando pela língua que falamos e que ensinamos” (LEFFA, 2009, p. 122). Além disso,

o acesso a esses suportes linguísticos multimidiáticos, incluindo a internet, está se popularizando cada vez mais, chegando à periferia, em que já é comum ver o aluno pobre carregando orgulhosamente um mp3 ou postando mensagens pelo Facebook². Ainda que a exclusão digital seja uma realidade, ela é certamente menos que a exclusão linguística. [...] Usar os recursos digitais para ensinar a língua é uma maneira de diminuir a exclusão tanto de um lado, como do outro (LEFFA *apud* LIMA, 2009, p. 122).

Após o reconhecimento da importância de se utilizar as novas tecnologias em sala de aula, é preciso pensar como se dará o uso destas ferramentas. De acordo com Kumaradivelu (2003), a pedagogia pós-método possibilita ir além das limitações da pedagogia baseada no método.

Antes de prosseguir, é relevante conceituar abordagem, método e o que vem a ser a pedagogia pós-método.

De acordo com Brown (2008), abordagem é a “posição teórica e crenças sobre a natureza da linguagem, a natureza da aprendizagem de línguas e a aplicabilidade de ambas no contexto pedagógico”. A diferença da abordagem e do método são as formas de aplicação. Conforme o autor, o método

² Site e serviço de rede social em que as pessoas podem compartilhar fotos, vídeos, trocar mensagens e criar grupos de interesse.

é um conjunto geral e prescrito de especificações da sala de aula para se atingir objetivos linguísticos. Os métodos tendem a estarem relacionados, em primeiro plano, com os papéis e comportamentos de professores(as) e alunos(as) e em segundo plano, com os aspectos tais como objetivos linguísticos e de conteúdo, ordem dos assuntos e materiais utilizados (BROWN *apud* SILVA, 2008, p. 01).

A partir destes estudos, surgiu uma nova forma de investigação, na qual o objetivo da aula é o ensino da língua inglesa, mesmo que o professor precise modificar sua postura por vários meios e vezes. Esse novo momento de ensino se denomina Pós-Método.

Segundo Silva (2008), o Pós-Método é uma combinação do conhecimento teórico e do contexto todo que permeia o ensino, tendo sempre em vista uma pré-avaliação de como o indivíduo social está inserido no ambiente externo de aprendizagem, sua condição social, filtro afetivo, capacidade de organização do ambiente e outros fatores sociais e físicos que intervêm ou que podem vir a intervir no processo de aprendizagem e, posteriormente, uma conclusão de ensino baseada em todos estes momentos.

Com o uso desse método de ensino, o professor aproveita uma abordagem e tira dela aquilo que acredita ser importante para sua aula, procura adequar este conhecimento aproveitando outros fatores provenientes de outras metodologias ou abordagens e cria um ambiente que propicie o aprendizado do componente curricular.

Conforme Kumaradivelu (2003), a pedagogia pós-método propõe um sistema tridimensional de parâmetros que são particularidade, praticidade e possibilidade.

O parâmetro da particularidade determina que, para ser relevante, todo ensino de língua deve ser sensível a um grupo específico de professores que ensinam a um grupo particular de alunos que têm como objetivo atingir a mesma meta dentro de um contexto institucional e social específicos.

No caso desta pesquisa, a particularidade é a professora, adepta da abordagem comunicativa, que ensina aos alunos da periferia de Brasília que ainda estão em construção do *eu* e deslumbrados com as pessoas que fazem sucesso em

sua comunidade e o objetivo que é produzir competência em leitura e escrita de língua inglesa.

O parâmetro da praticidade diz respeito à relação entre a teoria e a prática. O ensino que combina teoria e prática demanda, do professor, consciência, revisão de conceitos, definição de objetivos, reflexão sobre as ações, estudo e análise da realidade para a qual se pensa as atividades.

Vázquez (1977) afirma que, ao falar de unidade entre teoria e prática, é preciso considerar a autonomia e a dependência de uma em relação à outra; entretanto, essa posição da prática em relação à teoria não dissolve a teoria na prática nem a prática na teoria, tendo em vista que a teoria, com sua autonomia relativa é indispensável à constituição da *práxis* e assume como instrumento teórico uma função prática, pois "é a sua capacidade de modelar idealmente um processo futuro que lhe permite ser um instrumento – às vezes decisivo – na *práxis* produtiva ou social" (VÁZQUEZ, 1977, p. 215).

O parâmetro da possibilidade, por sua vez, está ligado à pedagogia crítica freiriana. As relações de poder e dominação devem ser levadas em consideração, e é necessário o entendimento de que qualquer tipo de ensino pode criar e sustentar desigualdades sociais. Há uma preocupação com a identidade e com a posição de sujeito do aluno e do professor.

Situando a discussão no contexto de uma proposta pedagógica e voltando as atenções aos processos tradutórios no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira, ressalta-se que uma proposta curricular embasada na concepção de letramento prevê a participação dos alunos em atividades que explorem aspectos sociais, cognitivos e culturais presentes em seu cotidiano.

2.3 O Google Tradutor como ferramenta pedagógica

Por muito tempo, a abordagem didática no ensino de língua estrangeira era o Método Gramática-Tradução, embasado em traduções. De acordo com Leffa (1988), ela foi a metodologia utilizada por mais tempo na história do ensino de línguas. Tal metodologia era focada na linguagem escrita, e para ensinar a língua estrangeira, os professores davam as explicações na língua materna.

A partir de 1950, os métodos de ensino mudaram para focar as quatro habilidades linguísticas, ou seja, leitura, escrita, compreensão/audição e produção oral. A partir de então, passou a vigorar o chamado Método Direto: o aluno deve aprender a pensar na língua estrangeira, o que levou à exclusão da tradução na sala de aula.

A partir dessa época, foi dado destaque às técnicas decorrentes das novas teorias pedagógicas, como o trabalho em grupos ou pares, o uso de mídias, a conversação, jogos e, mais recentemente, o uso das novas tecnologias.

As novas tecnologias *online* incluem dicionários, glossários, gramáticas, ferramentas de busca para acessar páginas destinadas à informações gramaticais e lexicais, a respeito de diversos aspectos de língua ou cultura. Há também as ferramentas de comunicação como e-mail, *chats* ou fóruns de discussão.

A tradução automática surgiu simultaneamente à Ciência da Computação nos anos 40, desenvolvendo-se rapidamente após a II Guerra pelo interesse de ingleses e norte-americanos nas informações científicas da antiga União Soviética.

Com o desenvolvimento das ciências computacionais, houve evolução nas ferramentas de tradução *online*. É preciso, porém, conscientizar os alunos sobre os possíveis erros desse tipo de tradução, pois nem todo texto se adequa à tradução automática.

O autor Perissé (2012) compara os tradutores automatizados com uma linha de montagem na qual as entradas no mecanismo vão, literalmente, traduzindo em blocos, resultando em uma colcha de retalhos, pois "tal inteligência não é inteligente, não é lógica - lógica no sentido do termo grego *lógos*, envolvendo linguagem, razão, explicação e capacidade de argumentação" (PERISSÉ, 2012, p.63).

Contudo, as possibilidades dos programas de tradução automática são inegáveis: versão de sites, chats, conversão de legendas e tradução simultânea. No entanto, por melhores que sejam, esses programas não processam a dinâmica das línguas, nem tampouco os processamentos de sentido gerados pelos atos de comunicação simplesmente porque não se pode padronizar a linguagem; ela muda sempre conforme práticas sociais e intenções.

Mesmo com esta percepção, a tradução através da ferramenta *Google Tradutor* foi escolhida para aliar tecnologia que os alunos apreciam e aquisição de vocabulário necessária na aprendizagem de língua inglesa.

O *Google Tradutor* é um serviço virtual gratuito da subsidiária *Google* da *Alphabet Inc.* de tradução instantânea de textos e websites. Recentemente, o *Google Tradutor* tem implantado cada vez mais aperfeiçoamentos ao seu mecanismo, tornando-o assim um dos serviços líderes em tradução idiomática.

Além da tradução, o *Google Tradutor* oferece opção de ouvir a pronúncia nos idiomas desejados. Tal processo envolve aprimoramento da pronúncia das palavras na fala encadeada e o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos.

Apesar de parecer simples, como se o estudante pudesse aprender sozinho, há os aprendizes que não são autodidatas e precisam do auxílio do professor para desenvolverem a fala de maneira eficaz e consistente.

A figura a seguir mostra um resumo sobre a origem, a quantidade de idiomas e de usuários deste serviço virtual. A ferramenta ainda dispõe de aplicativo gratuito para *smartphones e tablets*, cujo ponto alto é dispor de mecanismo que usa a câmera do aparelho para a entrada de dados e oferece a tradução na tela, sem a necessidade de digitação. O que faz com que seu uso se torne ainda mais prático.

Figura 1 - Quadro Google Tradutor

<div> <div>Google Translate</div>  </div>	
Requer pagamento?	Não
Gênero	Tradução automática
Registo	Opcional
País de origem	 Estados Unidos
Idiomas	+90 idiomas
Utilizadores	+ de 200 milhões de pessoas
Lançamento	7 de outubro de 2007 (8 anos)
Número de acessos	19,24 Visualizações Diárias por Visitante (▲ 3,27%)
Posição no Alexa	— 1º (05 de setembro de 2015)
Programador	
Proprietário	
Página oficial	translate.google.com 
Estado actual	Ativo

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Translate

É importante que os alunos lancem mão das oportunidades disponíveis e se conscientizem do papel que os conhecimentos linguísticos desempenham na construção da competência comunicativa. Afinal, quanto mais palavras e estruturas linguísticas eles aprenderem a usar, mais conseguirão entender textos falados e escritos e mais conseguirão se expressar.

Por isso, com a volta da tradução ao ensino de línguas, destacada por muitos autores e professores que defendem a necessidade de reavaliar seu valor pedagógico, é essencial que se valorize a língua materna como base para a aprendizagem da segunda língua.

A esse respeito, Scherfer (1998) afirma que

É logicamente impossível fazer abstração de conhecimentos existentes. Por conseguinte, no ensino de línguas estrangeiras não é

possível fazer de conta de que não se domina a língua materna (...). Portanto, a língua materna tem que ser considerada mais um auxílio na aprendizagem do que um entrave. (SCHERFER *apud* WELKER 1998, p. 4)

Welker (1998) vê, ainda, a tradução não apenas como uma possibilidade para avaliar a aprendizagem dos alunos, mas também como uma "quinta habilidade", já que "não há nenhuma comprovação de que o método comunicativo – com sua ênfase nos atos de fala, no fazer e descobrir do aluno e com seu desprezo da gramática – seja o mais eficiente" (WELKER, 1998, p. 06).

A tradução em sala de aula não é uma prática ruim. O problema é usá-la com fim em si mesma. Utilizando gramática e tradução ruins, longas listas de memorização de palavras e uso de materiais didáticos que não tenham qualquer relação com as necessidades do aluno.

3. METODOLOGIA

Segundo Moita Lopes (1996), atualmente há “um interesse cada vez maior por pesquisa de base interpretativista, adequado à natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais” (MOITA LOPES, 1996, p. 22).

Com base neste raciocínio, verifica-se que a melhor opção para esta monografia, orientada pela equipe docente deste curso de pós-graduação em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais do Ensino Fundamental, é a pesquisa dentro do contexto da sala de aula.

Nas pesquisas voltadas para a sala de aula, o pesquisador está distante da sala de aula; já nas pesquisas na sala de aula, o foco está no estudo dos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem na sala de aula. Dentro da tradição de pesquisa em sala de aula, Moita Lopes aponta um interesse crescente pelos estudos que se voltam para a interação professor-aluno, vista como processo que desencadeia a construção do conhecimento.

Ainda conforme sugere Moita Lopes (1996), essa tendência de pesquisa está provavelmente relacionada ao movimento denominado professor-pesquisador, cujo pressuposto básico é que o professor deixe de ser um consumidor passivo de pesquisas para tornar-se um pesquisador da sua própria prática.

Essa tendência é o que também se chama de pesquisa-ação, que pode ser entendida de duas maneiras: a) como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo que o professor tem; e b) como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica do seu trabalho (MOITA LOPES, 1996, p. 89).

De certa forma, o educador constrói e reconstrói o conhecimento, na medida em que interpreta os efeitos de sua prática, sendo, desta maneira, um professor pesquisador, que põe em prática o processo ação-reflexão-ação.

De acordo com Kemmis e McTaggart (1988), citados por Souza (2001), a pesquisa-ação possui três características básicas:

- é realizada por profissionais envolvidos na ação;

- é colaborativa; e
- tem como objetivo uma mudança de ação ou comportamento.

Seguindo esse raciocínio, Wallace (1999, p. 16) afirma que a “pesquisa-ação envolve a coleta e à análise de dados relacionados a algum aspecto da nossa prática profissional”³ (WALLACE, 1999, p. 16), que resultará, de alguma forma, em uma mudança na nossa prática docente.

Carvalho (2001) aponta nessa mesma direção quando afirma que a “pesquisa-ação procura aumentar a compreensão do professor sobre os processos de ensinar e aprender, trazendo melhorias para a prática de sala de aula” (CARVALHO, 2001, p. 16).

Então, esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação e não focaliza exclusivamente a ação do professor. O foco é também na ação do aluno, na sua reflexão e conscientização sobre a prática do uso do aparelho celular em aula, bem como da professora-pesquisadora, visto que não costumava trabalhar com os aparelhos e a internet em sala de aula.

Nesta fase, os alunos, que são adolescentes, se relacionam de forma diferente com o mundo e a sociedade que os circundam. O educador precisa considerar que esses alunos ainda não conseguem fazer uma reflexão mais aprofundada sobre o funcionamento e o uso dos aparelhos em sala. É necessário que o professor, com ajuda da tecnologia, trabalhe língua materna com a estrangeira para facilitar a compreensão.

Procurou-se uma maneira de utilizar os celulares e a internet para produção de conhecimento e análise deste conhecimento construído em sua sala de aula de inglês, como língua estrangeira, a partir da aplicação e do conhecimento consciente das estratégias de uso do *Google Tradutor* como ferramenta pedagógica no auxílio do processo ensino-aprendizagem deste idioma.

O interesse em averiguar o uso desse suporte na sala de aula e em treinar os aprendizes quanto às estratégias de uso deu-se após observar o quanto os estudantes são obcecados por seus *smartphones* e pelas redes sociais, além da velocidade com que obtêm informações quando lhes interessa.

³ Tradução da autora. “Action research involves the collection and analysis of data related to some aspect of our Professional practice” (Wallace, 1999, p. 16)

3.1 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no Centro Educacional Gesner Teixeira (CEDGT) que fica na Vila DVO, no Gama. Este bairro faz divisa com a Região Administrativa de Santa Maria – DF e o Entorno Sul⁴ do Distrito Federal, próximo ao Novo Gama, Goiás.

A escola foi construída em 1961, com estrutura de madeira e possuía apenas uma sala de aula. Atendia apenas aos moradores da Vila, que eram os trabalhadores da construção de Brasília e seus filhos. No início, teve o nome de Escola de Alfabetização D. Margarida de Jesus Correa Lopes, oferecendo os anos iniciais do ensino fundamental, até a década de 70.

Em 21 de outubro 1976, passou a se chamar Escola Classe Gesner Teixeira – uma homenagem a um engenheiro da Construção de Brasília que trabalhava no Departamento de Viação e Obras (DVO), da Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (NOVACAP). Nessa época, a escola aumentou o número de turmas e passou a oferecer outras modalidades de ensino.

Nos anos 90, com população crescente, tanto do Distrito Federal (destaca-se aqui a formação da cidade de Santa Maria) como do Entorno bastante próximo da escola, foi necessário ampliar ainda mais a quantidade de vagas oferecidas e diversas modalidades de ensino nos três turnos. Passou, então, a oferecer Educação Infantil, Ensino Especial, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental e, como anexo do CEM 03 do Gama, o Ensino Médio.

No ano de 2001, o antigo prédio, após ter passado por várias reformas, foi demolido. No período de reconstrução, todas as atividades da escola tiveram que ser realizadas na Escola Classe 100 de Santa Maria.

Em 28 de agosto de 2003 o prédio novo foi entregue à comunidade, onde hoje continua a oferecer todas as séries do ensino fundamental no turno diurno e EJA (1º, 2º e 3º segmentos) no turno noturno. As séries iniciais e finais do ensino fundamental se revezam entre os turnos matutino e vespertino bianualmente. Tal

⁴ Alta concentração urbana decorrente do fluxo migratório entre o Distrito Federal e os municípios goianos vizinhos. Fazem parte do Entorno Sul os municípios de Cidade Ocidental, Cristalina, Luziânia, Novo Gama e Valparaíso de Goiás.

situação foi ratificada por meio de plebiscito com a comunidade. A escola possui ainda a Educação Integral, contemplando apenas 100 alunos, por não ter espaço disponível para o atendimento.

A experiência pedagógica com o *Google Tradutor* foi realizada com a oitava série D. Essa turma é formada por 32 alunos com idades de 13 a 16 anos. As aulas foram ministradas, pela professora-pesquisadora, durante o 2º bimestre do corrente ano, do início de maio à primeira quinzena de julho. As aulas ocorreram às sextas-feiras, das 13h às 14h40.

Os alunos são moradores das imediações da escola, zona urbana. Todos possuem *smartphones* e cadastro em redes sociais. São alunos agitados, muito falantes e brincalhões. Alguns deles fazem curso de inglês no Centro Interescolar de Línguas do Gama.

Foram escolhidos por serem a última turma do ensino fundamental de oito anos da escola, minha única turma de oitava série, de modo geral, não apresentarem destreza com a língua inglesa compatível com sua série, mas demonstrarem perícia no uso de seus aparelhos celulares e na internet.

Se, por um lado, a tecnologia serve de apoio às ações educacionais, por outro o seu uso exagerado se torna um problema. A escola tem o dever de educar o cidadão e exercer autoridade sem ser autoritária. Ao invés de negar a tecnologia que estava disponível, escolheu-se utilizá-la a favor da aprendizagem através das internet e da interatividade que ela oferece e da qual os alunos fazem intenso uso.

O objetivo é oferecer uma maneira de sair do óbvio e deixar as aulas mais produtivas, com mais recursos, orientar para uso educativo da internet, abrir canal para comunicação e interatividade e mediar aprendizagem.

Com ciência do objetivo a atingir, compete ao pesquisador "reunir registros de diferentes naturezas" (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 61), por meio de entrevistas, fotos, e outros tipos de observações diretas, informações que, subsequentemente, devem ser comparadas e cruzadas, confirmando a validade ou não dos aspectos levantados, o que possibilita a construção ou validação de uma teoria.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), esta interpretação poderá ser feita

por meio de registros, que ao serem analisados a partir de estudos teóricos, auxilia na reformulação ou na construção de teorias sobre a organização social e cognitiva do contexto escolar.

Como avaliação do projeto, produziram-se trabalhos escritos em português e em inglês com tema livre, tirou-se dúvidas e apresentaram-se opiniões sobre o uso do tradutor no grupo de *Whatsapp*⁵ e gravou-se entrevistas, respondendo às questões do questionário avaliativo.

Dentre as orientações para obter sucesso com a pesquisa, Bortoni-Ricardo (2008) ainda sugere que o mediador diversifique o foco de sua atenção analítica, apreciando diferentes ângulos de um mesmo objeto e também passe a limpo as informações coletadas, momento em que refletirá sobre os dados.

3.2 Coleta de Dados

Os dados foram coletados ao longo do segundo bimestre letivo de 2015. Fez-se explanação breve, visto que os estudantes já haviam se expressado sobre como aprendem mais através da internet. Os objetivos eram instigar a curiosidade dos alunos a partir da pesquisa de tema de livre escolha e a compreensão das estruturas gramaticais da língua inglesa quanto à sua função comunicativa.

Quanto à prática, a aula foi planejada em dois momentos: no primeiro momento, na sala de aula, equipada com computador e *data-show* usado pela professora, ela questionou os alunos: "Vocês conhecem o *Google* Tradutor? Já o usaram? E o *Whatsapp*? Os alunos discutiram e expuseram suas opiniões.

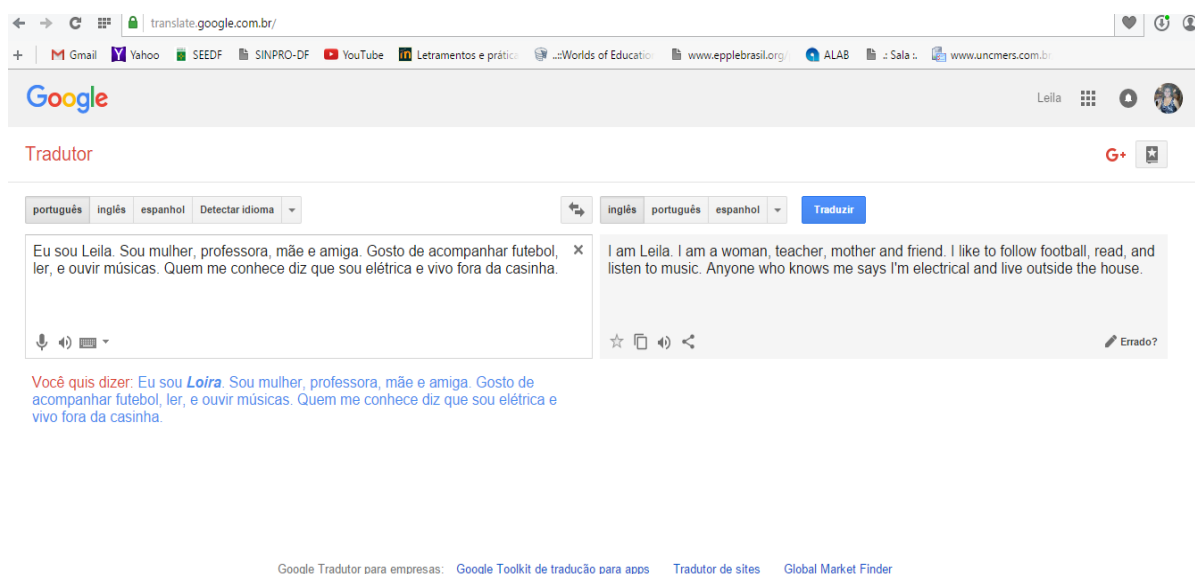
De modo geral, conhecem o *Google* Tradutor e acreditam que as traduções oferecidas por ele estão corretas. Quanto ao *Whatsapp*, todos o têm em seus aparelhos celulares e o usam diariamente, tanto para conversas particulares quanto para as conversas em grupos.

⁵ Aplicativo de mensagens instantâneas para plataformas dos *smartphones*. Ele permite aos usuários enviar e receber mensagens de informações, imagens, vídeo, áudio e texto de localização em tempo real para os indivíduos e grupos de amigos, sem qualquer custo.

Após esta discussão, a professora mostrou como acessar a ferramenta *Google* tradutor no endereço eletrônico <https://translate.google.com.br/?hl=pt-BR>, e escreveu um parágrafo em língua portuguesa. Em seguida, os alunos verificaram como a ferramenta funciona, pois o parágrafo foi traduzido para a língua inglesa.

A ferramenta sugeriu alterações na entrada em língua portuguesa e fez trabalho literal com a expressão "fora da casinha" - que significa louca. O que suscita questionamentos sobre o entendimento que o tradutor tem de expressões e gírias.

Figura 2 - Captura de Tela



Fonte: *Google* Tradutor

Os alunos foram incumbidos de pesquisar, produzir um parágrafo de tema livre e levar para a sala de aula. Ao trazerem, foi a vez deles usarem o *Google* Tradutor, em seus *smartphones*, com a rede de internet da escola. A regra foi clara: os celulares deveriam ser utilizados apenas para a atividade. Os alunos copiaram as traduções em seus cadernos.

Foi complicado no início por causa da euforia em usar os celulares na sala com autorização da professora, mas, com comandos claros e firmes, os alunos se concentraram e desenvolveram a tarefa. Alguns preferiram "dar print" em suas traduções e alegaram que o caráter de letramento digital estava sendo cumprido.

3.3 Análise de Dados

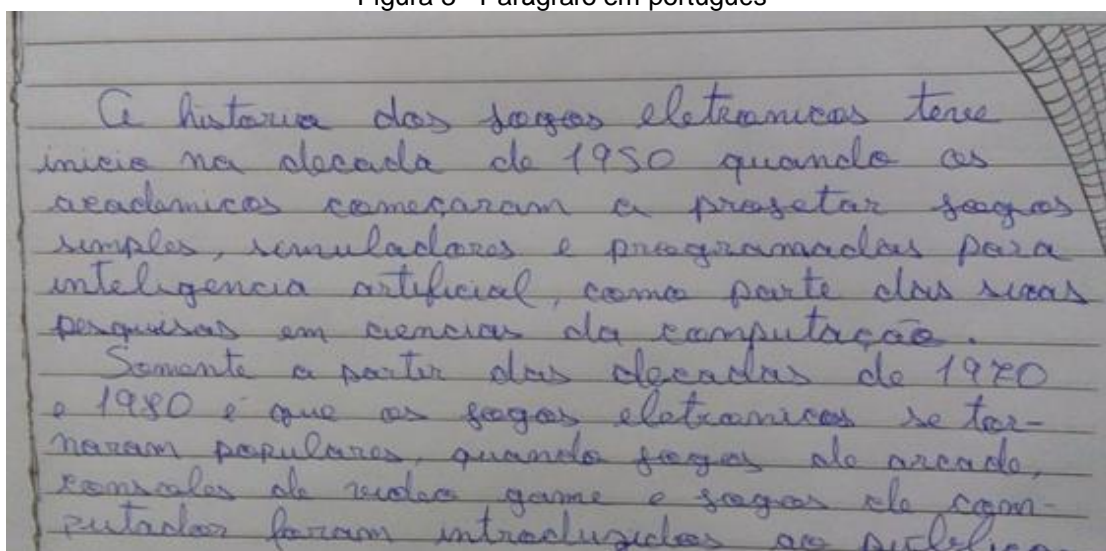
A constante análise da ação e dos reflexos dessa é uma postura indispensável aos professores pesquisadores (BORTONI-RICARDO, 2008). Com essa afirmação em mente, para a análise dos dados, serão considerados os seguintes instrumentos: os textos, em português e em inglês, produzido nas aulas, capturas de tela das traduções no Google Tradutor e das conversas no aplicativo *Whatsapp Messenger*.

Nos planejamentos, as aulas foram pensadas de maneira a discutir e experimentar o uso da internet para fins educacionais. Focou-se no uso das ferramentas e aplicativos disponíveis e em maior uso na classe de inglês: *Google Tradutor* e *Whatsapp Messenger*.

A intenção desta experiência pedagógica não foi apenas proporcionar a prática efetiva da tradução em sala de aula, como também dar oportunidade à reflexão acerca dos focos sobre a tradução, além do papel do aluno no que diz respeito ao uso do tradutor automático e aparelhos celulares.

Para que se alcance uma tradução minimamente adequada, é necessário estar atento às informações dadas à ferramenta. Palavras com grafia errada, ausência de pontuação, desinências de infinitivo, entre outros, fazem com que o mecanismo faça tradução de acordo com seu entendimento e não com a intenção do autor. A seguir, dois exemplos do material produzido nesta aula.

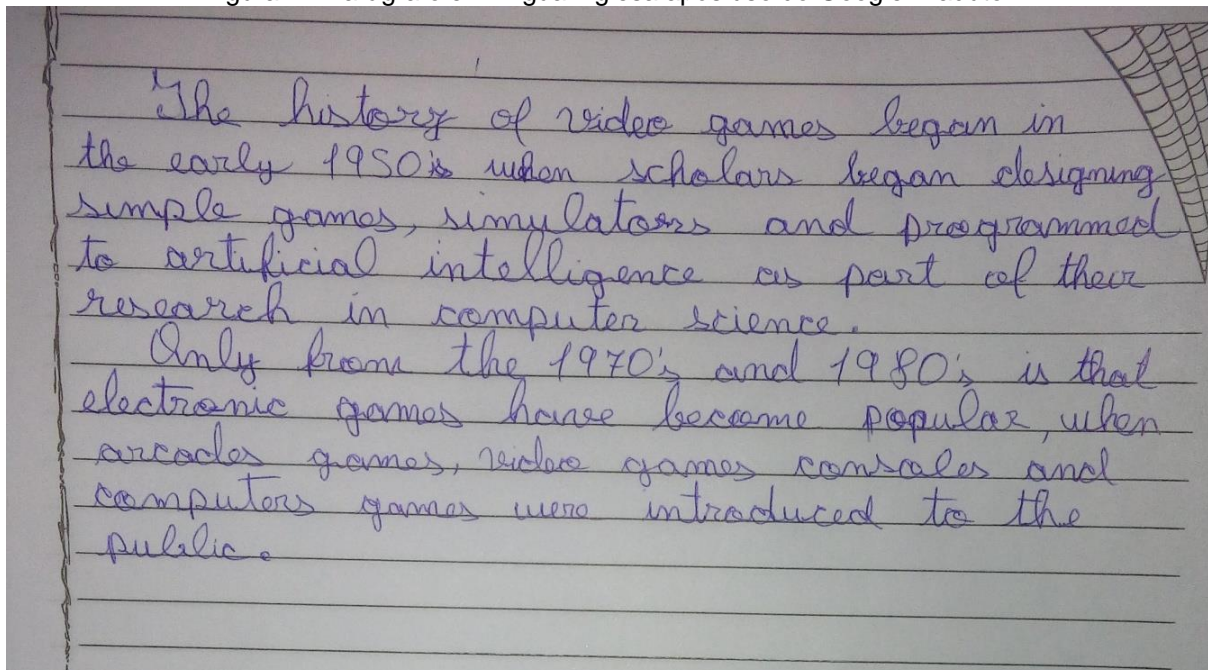
Figura 3 - Parágrafo em português



Fonte: Documento produzido por estudante em sala de aula

Neste primeiro exemplo, o estudante não fez uso da acentuação gráfica nas palavras "historia", "eletronicos", "inicio", "decada", "academicos", "inteligencia", "ciencias", "video" e "publico", mas, como se vê na figura seguinte, isto não afetou a capacidade de tradução do Google Tradutor. Este aluno não questionou o tradutor em momento algum.

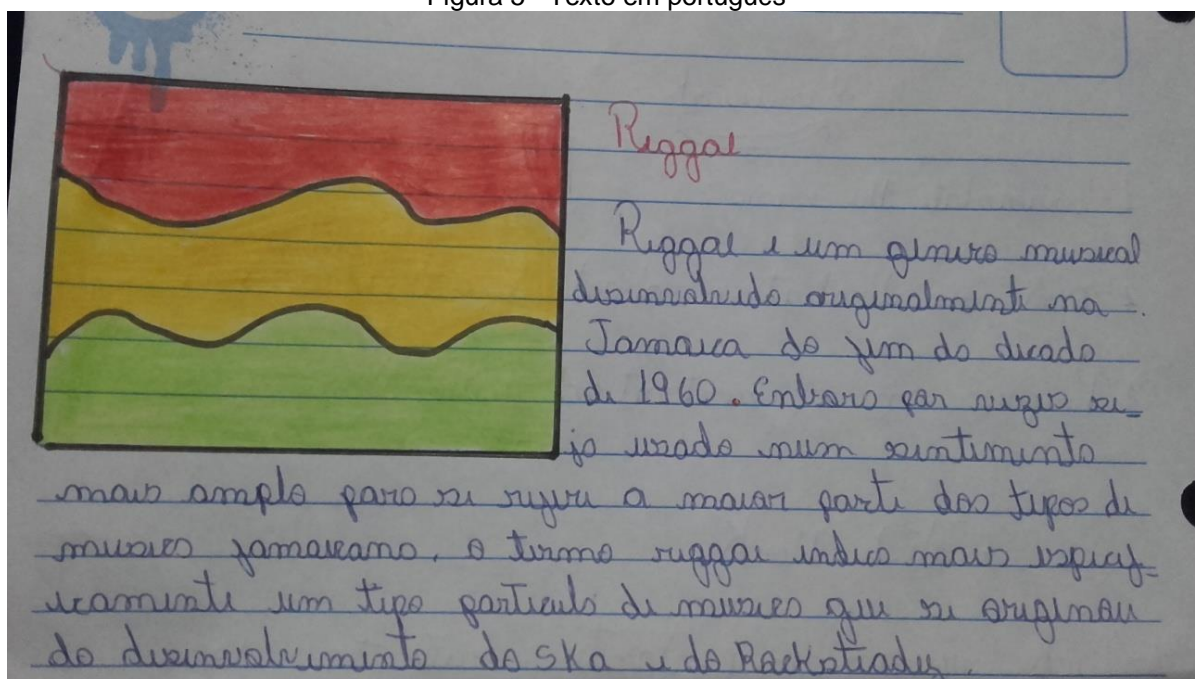
Figura 4 - Parágrafo em língua inglesa após uso do Google Tradutor



Fonte: Documento produzido por aluno em sala de aula

Neste momento o professor tem o importante papel de motivar seus alunos a usarem estratégias que contribuam para a construção de seus conhecimentos linguísticos, como, por exemplo, a elaboração de listas de palavras e expressões idiomáticas, o uso de gramáticas pedagógicas e o uso da ferramenta para o aprendizado da pronúncia.

Figura 5 - Texto em português



Fonte: Documento produzido por aluno em sala de aula

Neste outra produção textual, os desvios foram a ausência de acentuação gráfica nas palavras "e", "genero", "decada", "musica", escrita da palavra "sentimento" quando o texto indica a palavra "sentido" e ausência da desinência de infinitivo nas palavras "referir" e "particula".

Atente-se para o fato de o aluno querer reforçar seu texto através do recurso semiótico do desenho, estilizado, da bandeira jamaicana. Este país da América Central atrai a atenção de boa parte dos estudantes por causa da música, da história de Bob Marley e crença Rastafári.

Figura 6 - Captura de tela feita pelo aluno



Fonte: Google Tradutor

Foi possível perceber que, por causa de desvios na grafia, o tradutor entendeu a palavra "e" como conjunção e não como a forma verbal "é", o que gerou a troca da forma verbal do verbo to be, "is", pela conjunção "and". Há que se atentar também para a ausência da letra "r" na palavra particular, o que fez com que o tradutor a entendesse como "partícula" e trouxesse a tradução "particle" ao invés de "particular", que é a forma adequada ao contexto.

De modo geral, os alunos puderam contar com o auxílio da professora, mas demonstraram autonomia durante todo o processo. Na produção em inglês, pode-se dizer que os alunos sentem-se inseguros para escrever neste idioma e que a opção de escrever primeiro em português facilitou o processo.

Os dados foram coletados pela observação da prática na sala de aula, considerando o planejamento, registros escritos dos alunos - nos cadernos e no *Google Tradutor*.

Em outra situação, a preparação da tradução em sala de aula, com dicionários físicos, levaria em torno de uma hora, pelo menos. Neste quesito, o tempo gasto pelos alunos na tradução foi satisfatório. Seria mais proveitoso se esse tempo extra fosse utilizado para releitura e reescritura dos textos em português.

Os alunos escreveram os parágrafos e foram encontrados muitos desvios de grafia, de gramática, de pontuação e de acentuação gráfica. Pode-se perceber que os pontos negativos relatados não estão relacionados a dificuldades encontradas na utilização dos aplicativos, mas sim na língua portuguesa e consequentemente, na língua inglesa.

É preciso levar em consideração que, apesar de já estarem no último ano do ensino fundamental, os alunos sentem-se como iniciantes em seu processo de aprendizagem da língua, pois, nas escolas públicas do Distrito Federal, o ensino de inglês inicia-se na 5ª série (6º ano), com somente duas aulas por semana.

Por diferentes razões, os alunos se sentem "obrigados" a aprender inglês, ou seja, enxergar a necessidade de buscar alguma fonte de conhecimento para a aprendizagem, o que remete à autonomia. Essa breve experiência com o *Google Tradutor* não pode, neste momento, afirmar a hipótese de grande influência ferramenta na aprendizagem de língua inglesa. Apenas mostrou-se eficaz para

agilizar a procura de palavras para tradução.

3.3.1 A experiência pedagógica com o Google Tradutor

A análise da experiência com o Google Tradutor nas aulas de língua inglesa permite afirmar que, para os estudantes, o mais seguro é não confiar plenamente nas ferramentas de tradução. A intervenção humana jamais deve ser desconsiderada, mesmo trabalhando com ferramentas de tradução automática.

As ferramentas de tradução automática, como o Google e outras, são notoriamente úteis pela rapidez com que permitem aos alunos acessarem o conteúdo informativo em línguas diversas – mas apenas superficialmente.

De acordo com Welker (1998), é necessário entender a tradução não como uma reprodução linguística ou a produção de equivalências linguísticas, mas como interpretação, produção de significados e reescritura.

É pelo exercício da tradução que os alunos aprendem que traduzir não quer dizer substituir palavra por palavra. A tradução ajuda os alunos a perceberem que não há equivalência exata dos vocábulos e expressões entre duas línguas.

Eles precisam construir o sentido com as palavras que decifraram e o pensamento lógico para preencher as lacunas deixadas pelos dicionários, amarrando o texto de forma a construir um significado coerente.

A atividade proposta aos alunos também os ajudou a refletirem sobre a importância da intervenção do tradutor humano no resultado final, dadas as limitações dos programas para lidar com as nuances e o funcionamento das línguas.

Prensky (2001) afirma que os nativos digitais estão ambientados com os ambientes virtuais e tecnológicos, portanto, pode-se classificar os alunos participantes da pesquisa como nativos digitais. O autor acredita, também, que é possível identificar esses nativos através da linguagem usada por eles, em outras palavras, coincide com a linguagem comum na web.

Com o surgimento e maior uso da Internet, apareceram também as palavras características desse meio, tanto as dicionarizadas, com função denominativa, quanto os neologismos que apenas representam certas expressões.

Trata-se de uma linguagem que incorpora neologismos, sinais tipográficos, “variações” da norma culta ortográfica da língua, como por exemplo, a falta de pontuação e a abreviação de palavras, entre outros. Essa linguagem é usada justamente para se adequar à dinamicidade e à rapidez própria do meio virtual. Essa característica foi recorrente nos textos produzidos pelos alunos.

O importante será que os estudantes e os professores conheçam e dominem essas tecnologias, implementando-as à sua rotina, valendo-se delas para cumprir os prazos, dar conta da demanda sempre crescente de trabalho, além de confirmar que a humanidade na utilização da palavra jamais será substituída por qualquer inteligência artificial.

3.3.2 A avaliação dos alunos através do *Whatsapp Messenger*

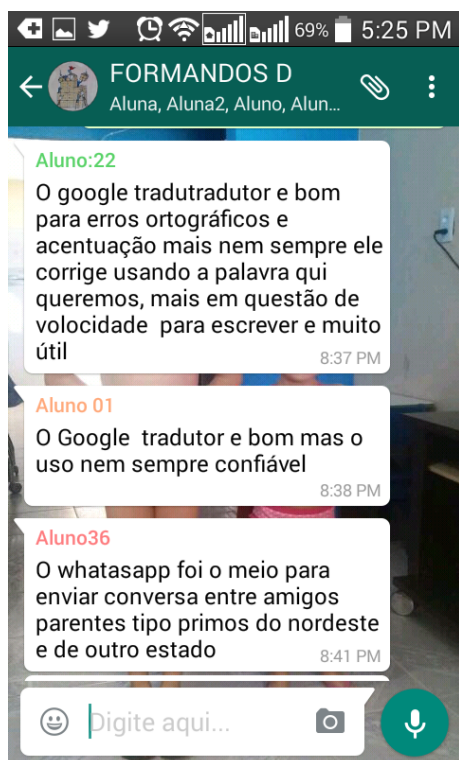
O aplicativo *Whatsapp Messenger* é consenso entre os alunos adolescentes, que o usam diariamente. Isso ocorre pela possibilidade de comunicação a qualquer hora e em qualquer lugar, sabendo que, para a utilização do aplicativo, não é necessária uma conexão de alta qualidade.

Durante a execução desta experiência didática, ele foi um recurso valioso porque permitia comunicação imediata com todos os envolvidos. Foi desafiador abrir mão de privacidade ao dar o número do celular da docente para que participasse do grupo de discussão.

A partir desta experiência pedagógica com o uso do celular e da internet, afirma-se que os aplicativos podem ser encarados como uma alternativa eficaz de ferramentas para o ensino-aprendizagem, já que fizeram surgir motivação e satisfação nos alunos, aumentando as relações pessoais entre os membros do grupo e a professora.

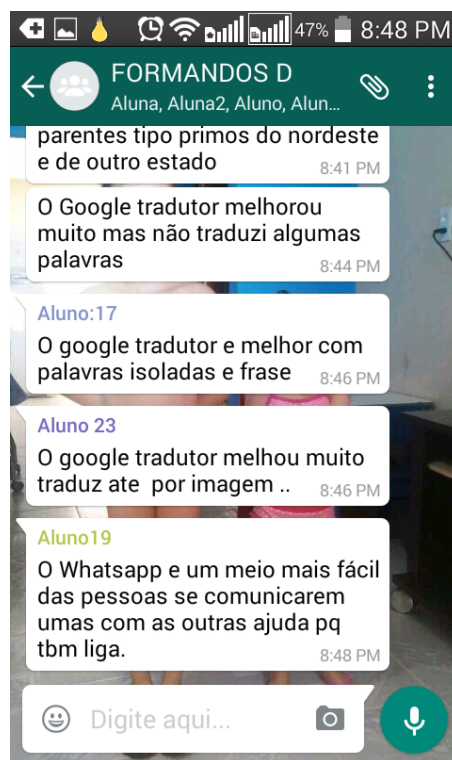
A avaliação dos alunos, com relação à experiência com o tradutor, pode ser lida nas capturas de tela do *smartphone* da docente a partir do aplicativo *Whatsapp*.

Figura 7 - Opinião sobre o *Google Tradutor*



Fonte: Grupo do *Whatsapp Messenger*

Figura 8 - Opinião sobre o *Google Tradutor*



Fonte: Grupo do *Whatsapp Messenger*

No relato do Aluno 22, é possível notar que houve aprovação do Google Tradutor por corrigir alguns erros e ignorar a acentuação gráfica para apresentar a tradução das palavras escolhidas. Observa-se em sua escrita, a influência da oralidade.

Marcuschi (2001) afirma que não faz sentido se pensar em uma relação dicotômica entre fala e escrita, mas sim, numa forma de gradação que depende de um ponto de vista; de uma comparação. Conforme o autor,

as relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques (MARCUSCHI, 2001, p.34).

Com o tempo, os alunos terão um instrumento a mais para dominar o padrão escrito atingindo, assim, as expectativas almejadas. Desse modo, ao avaliar tais textos, o professor poderá verificar os problemas que ocorrem, como influência da oralidade e, conseqüentemente, poderá criar condições favoráveis para interferir positivamente na competência textual dos alunos.

O aluno 01, em seu relato "O Google tradutor e bom mas o uso nem sempre confiável", mostra-se crítico ao perceber que não poderia assumir como cem por cento correta a tradução apresentada. O aluno faz curso de inglês paralelamente ao ensino fundamental e percebeu variações que não se encaixavam com o que pretendia dizer.

Esta e a observação do aluno 36 que afirma que "O google tradutor e melhor com palavras isoladas e frase" vêm ao encontro do pensamento que preconiza que não há mecanismo artificial capaz de acompanhar a fluidez e as plurissignificâncias de uma língua.

Se a ferramenta facilita a tradução, ainda que não substitua a tradução humana, é preciso analisar de maneira diferenciada no que se refere ao aprendizado. Tirar dúvidas sobre o significado de um parágrafo é uma coisa, desenvolver a capacidade de compreendê-los é outra.

Por essa razão, o ensino de língua inglesa não deve ser afetado por esse serviço. Ao contrário, usar os recursos de tradução *online* pode até servir como incentivo para aprender efetivamente a nova língua.

Durante essa experiência e conforme colocação do aluno 23 "O google tradutor melhorou muito traduz ate por imagem", alguns dos alunos se aproximaram da docente e disseram que não era preciso acessar o site para usar o *Google Tradutor*. Ele haviam feito *download* do aplicativo do Google Tradutor que possui um mecanismo que faz a tradução a partir da imagem do texto escrito.

Apesar da contribuição valiosa, a docente preferiu que os alunos fizessem a inserção do texto na ferramenta manualmente. Para que tivessem a oportunidade de reavaliarem a sua escrita.

Apesar dos desvios de ordem ortográfica e da oralidade nos textos acima, foi possível perceber que os alunos acharam a aula prazerosa, de muito aprendizado, troca de experiências - pois aqueles que sabiam um pouco mais do idioma ajudaram os outros colegas - e, principalmente, de conscientização quanto aos diferentes usos do aparelho celular.

3.4 Resultados

Após a conclusão deste trabalho, notou-se que os alunos se mostraram mais dispostos a participar quando usam o aparelho celular, ao invés dos cadernos e canetas usuais. A etapa da criação dos textos em inglês foi um desenvolvimento de letramento digital, já que os alunos manusearam as ferramentas digitais, para traduzir.

Nas etapas da escrita, na língua materna, pode-se perceber que, se o professor desenvolve uma proposta significativa e coerente com a realidade dos alunos delimitando o leitor e a função daquela escrita, os alunos conseguem desenvolver a escrita sem grandes dificuldades.

Houve necessidade de revisão dos textos dos estudantes, visto que continham erros, mas não foi feita para que se percebesse como estes erros influenciariam a tradução. Os estudantes foram prestativos e gentis ao se proporem a auxiliar os colegas quando estes não conseguiam utilizar a ferramenta com agilidade.

Considerando o conhecimento prévio dos alunos em inglês, a estratégia utilizada para a escrita em língua inglesa foi escrever em Português e traduzir para o Inglês, utilizando a ferramenta tecnológica de tradução do *Google*.

A utilização desta ferramenta incentiva o surgimento de outra habilidade: a compreensão crítica. Isso é muito importante, pois o aluno, utilizando o tradutor automático no momento da leitura, mesmo sem aprofundado conhecimento de vocabulário, conseguiu perceber que algumas palavras não estavam coerentes com o contexto.

Voltando o olhar para o trabalho realizado, viu-se que os objetivos pré-determinados foram alcançados dentro do planejado, pois, ao analisar as etapas da escrita, percebeu-se que a atitude dos alunos diante das atividades propostas era de camaradagem e interesse.

Pode-se dizer que, além de permitir a compreensão do fenômeno da estrutura, a pesquisa possibilitou compreender a estratégia dos alunos para escrever em língua inglesa e repensar alguns conceitos sobre a facilidade que as ferramentas

virtuais proporcionam.

Porém, nota-se que essas ferramentas, mesmo com todos os recursos que possuem, não consegue, ainda, suprir completamente a aprendizagem, como foi constatado pelos alunos e validado pelas contribuições de Perissé (2012), Welker (1998), entre outros.

Percebeu-se que a utilização do Tradutor pode ser uma estratégia de aprendizagem, se o professor questionar e analisar com os alunos até que ponto cada uma daquelas palavras se encaixam para a construção do significado desejado.

Outra constatação se refere às mudanças nos alunos, que começaram a pensar no processo de escrita como um ato que requer mais atenção, mas que não necessita ser “doloroso”. É preciso deixar claro que o tipo de proposta e como se conduziu a atividade talvez seja o diferencial para que se chegasse a esta conclusão.

A análise sugere a necessidade de trabalho interdisciplinar com a língua portuguesa, visto que havia vários desvios de ordem ortográfica e influência de oralidade nos textos produzidos pelos estudantes. Sugere-se, nas séries mais adiantadas, que o aluno seja continuamente exposto a textos de gêneros diversos (informativos, ficcionais, poéticos), com a finalidade de compreender os processos constitutivos e os recursos linguísticos empregados.

Paralelamente, sugerem-se atividades variadas (debates, encenações), que conduzam à elaboração de textos escritos, que deverão ser discutidos com os alunos, para que possam produzir textos adequados ao padrão da escrita, de modo que se possa conduzir o aluno a ser capaz de efetuar, por si, a transposição da fala para a escrita.

Além disso, como lidar com a crença de que o *Google* Tradutor é infalível e pode ter seus textos seguidos à risca? Mesmo que tenham visto com seus próprios olhos, os alunos estão convencidos de que estas situações de falha foram apenas as que se referem à escrita de palavras erradas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias digitais no contexto de ensino são um desafio para os educadores, pois muito se fala de inovação em sala de aula, mas pouco se tem feito para capacitar docentes para significativo ensino com elas na escola pública.

Ao levar a tradução digital para a sala de aula foi possível analisar que, para atingir aos resultados e objetivos pretendidos, é necessário dinamismo e flexibilidade da docente e mais comprometimento e responsabilidade dos alunos.

Levando em consideração que o objetivo deste trabalho foi mostrar que a tradução com o *Google Tradutor* pode ser usada como poderosa ferramenta auxiliadora na aprendizagem da língua inglesa, especialmente na aquisição e revisão de vocabulário.

Percebeu-se que na maior parte das atividades aplicadas, os alunos obtiveram bons resultados, principalmente nas atividades em grupos, onde a interação foi notória, com discussões, os alunos se ajudaram para que as mesmas fossem completadas com sucesso.

Compreende-se também que não só ao processo de ensino de inglês é a ferramenta importante, mas na própria busca de aperfeiçoamento da professora, em constante formação, ela pode ser útil, visto que, para se tornar um profissional competente é necessário vasto conhecimento do idioma materno e do idioma estrangeiro.

No contexto específico da pesquisa, registrou-se que os estudantes tem maior afinidade com as ferramentas ligadas às redes sociais, tais como o Facebook, Instagram⁶, Twitter⁷ e Snapchat⁸, necessitando, apenas, de mais foco e

⁶ Rede social *online* de compartilhamento de foto e vídeo que permite aos seus usuários, aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais.

⁷ Rede social e um servidor para *microblogging*, que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos em textos de até 140 caracteres, conhecidos como *tweets*.

⁸ Aplicativo com imagens e mensagens em que os usuários podem tirar fotos, gravar vídeos, adicionar textos e desenhos à imagem e escolher o tempo que a imagem ficará no visor do amigo de sua lista. O tempo de cada *snap* é de 1 a 10 segundos, e após aberto, a imagem ou vídeo somente poderá ser vista pelo tempo escolhido pelo remetente. Depois disso, a imagem é excluída do dispositivo e também dos servidores.

perseverança para se apropriarem do ensino oferecido sem se distrair com os outros sites e aplicativos.

Utilizar o aplicativo *Whatsapp* como ferramenta de diálogo e reflexão sobre os textos produzidos desencadeou resultados mais satisfatórios e produtivos porque permitiu que os alunos entrassem em contato com seus colegas e percebessem como seus textos foram recebidos e compreendidos pelos leitores, pois tinham *feedback* quase instantâneo.

Tanto o *Google Tradutor* como o *Whatsapp* têm uma gama imensa de recursos para serem aproveitados nas aulas de línguas, e por que não dizer, todos os componentes curriculares.

Para que isso ocorra, basta a criatividade dos professores. Importante ressaltar que “quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender”, e que também “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2003, p. 25).

Depois desta fala, de Freire, a classe docente pode se embasar para sair de sua zona de conforto e se aventurar pelas novidades e pela interatividade. Quanto mais se conhece sobre o mundo dos nossos educandos, mais fácil, para aproximação, entendimento e participação na aprendizagem.

Sobre a ferramenta, dentre os vários achados sobre estratégias que se discutiram ao longo deste processo, vale considerar a conclusão de que o *Google Tradutor* tende a minimizar as diferenças dos conhecimentos daqueles que sabem mais com os dos que sabem menos. Essa conclusão diz respeito à compreensão que os alunos de nível intermediário demonstraram em relação aos textos.

Finalmente, nota-se que a qualidade da tradução está ligada ao tipo de texto que é aplicado, mostrando que, se o mesmo for mais conciso e literal, pela baixa recorrência de pluralidade de sentidos, a tradução permite que o estudante tenha uma compreensão geral do texto.

Retomando a justificativa que norteou este estudo, é correto afirmar que a ferramenta é muito utilizada, principalmente para as tarefas feitas às pressas. São alunos que se reconhecem tendo nível de proficiência entre iniciante básico e intermediário. O que reforça a importância do aprendizado deste idioma no mundo atual.

Apesar de os resultados apontarem para uma confiança parcial na tradução produzida, não foi possível perceber preconceitos que impeçam o uso da ferramenta.

Com a evolução tecnológica e a globalização, a necessidade de se comunicar está ainda mais presente. Da mesma maneira que nossas línguas são dinâmicas, a tecnologia também vem se renovando a cada dia para diminuir ou derrubar as barreiras culturais, fazendo com que se consiga comunicar, ou ao menos tentar, em qualquer idioma.

Conclui-se, após esta experiência, que os participantes, em sua maioria, são usuários da ferramenta, possuem alto grau de confiabilidade em sua eficácia e a mesma atende suas expectativas, isto é, uma tradução que permita uma compreensão textual mínima.

Ainda há muitos problemas na tradução eletrônica para serem resolvidos. Seu uso pode estar atrelado ao tempo no qual as pesquisas da área avançarão. Até lá, que o uso desta ferramenta seja sempre atrelado ao questionamento e à revisão.

5. BIBLIOGRAFIA

- ALFARO, C.; DIAS, M. C. P. *Tradução automática: uma ferramenta de auxílio ao tradutor*. Cadernos de Tradução, v. 1. n. 3, 1998.
- BARTON, David. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.
- CARVALHO, Sâmia A. Interação professor-aluno na sala de aula de língua estrangeira: um relato de pesquisa-ação. In: SOUZA, J. P. (org.) *Projeto PALÍNGUAS – Pesquisando na sala de aula de línguas*. Vol. 1, Fortaleza: UECE, 2001.
- CHURCH, K.; OLIVEIRA, R.. *What's up with WhatsApp? Comparing Mobile Instant Messaging Behaviors with Traditional SMS*. Disponível em:
http://www.ic.unicamp.br/~oliveira/doc/MHCI2013_Whats-up-with-whatsapp.pdf.
Acesso em: 23/10/2015.
- DIONISIO, Ângela P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- FAIRCLOUGH, N. *Global Capitalism and Critical Awareness of Language*. *Language Awareness*, v. 8, n. 2, p. 71-83, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 16.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FILHO, José Carlos Paes de Almeida. *Quatro estações no ensino de línguas*. 2ªed. Campinas: Pontes Editores, 2015

KRESS, G. R. e van LEEUWEN, T. *Reading Images: a Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge, 2006.

KUMARAVADILEVU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven, London: Yale University Press, 2003.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas In: BOHN H. I; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, Ed. da UFSC, .

LEFFA, V. J. *O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil*, in FREIRE, M., ABRAHÃO, M., Barcelos, A. (orgs.) *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: ALAB/Pontes, 2005.

LIMA, D. C.(org.), *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIMA, Luciano R. *Tradução eletrônica: do riso irônico ao interesse científico*. Disponível em: LIMA, Luciano R. *Literatura, crítica, teorias*. www.docentes.uneb.br/lucianolima. Acessado em 23/10/2015.

LIMA, L. R. *O inglês instrumental e a linguística pós-estruturalista: um problema teórico*. 1996. Disponível em: LIMA, Luciano R. *Literatura, crítica, teorias*. www.docentes.uneb.br/lucianolima. Acessado em 11/7/2015.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA LOPES, L.P. da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. da. *Read, Read, Read*. São Paulo: Ática, 1998.

OLIVEIRA, D. M. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. *Anais do VI fórum identidades e alteridades e II congresso nacional educação e diversidade*. 28 a 30 de novembro de 2013 UFS–Itabaiana/SE, Brasil.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

OLIVEIRA, L. A. *métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola, 2014.

PELISSOLI, Luciano; LOYOLLA, Waldomiro. *Aprendizado móvel (m-learning): dispositivos e cenários*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - ABED, 11, Salvador: 2004.

PERISSÉ, Gabriel. *Pedagogia do Encontro*. São Paulo: Factash Editora, 2012

PRENSKY, M. *Digital natives, digital immigrants*. On the Horizon, v. 9, n. 5, 2001.

ROJO, Roxane Helena. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Gisvaldo Araújo. *A era Pós-Método: o professor como um intelectual*.

disponível em http://coral.ufsm.br/lec/02_04/Gisvaldo.htm > acesso em 07/9/2015.

SOUZA, José P. (org). *Projeto Palínguas – Pesquisa ação na sala de aula de línguas*. Fortaleza: UECE / CMLA, 2001.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WALLACE, Michael J. *Why action research? Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

WELKER, H. A. *O ensino de alemão para principiantes: objetivos, métodos, exercícios manifestos no material didático*. Brasília, Universidade de Brasília, 1998

WIKIPEDIA. https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Translate.